

le projet **PERFORMA**

par Marcel RIENDEAU
et Jacques RHÉAUME*

Les gens qui ont la mémoire
longue peuvent conclure à la
difficulté de trouver une chose
réellement nouvelle en éducation.

R. PARK.

Quand nous avons accepté de présenter le projet PERFORMA aux lecteurs de *Prospectives*, nous escomptions à très court terme une prise de décision de la part des autorités compétentes¹ quant au support à consentir au projet. Puisque la décision n'est pas encore connue, il nous est apparu souhaitable et opportun de modifier le ton de notre présentation.

De plus, voyant d'abord PERFORMA comme une tentative d'application du concept de formation pédagogique continue, avons-nous cru bon de ne pas reprendre explicitement les appuis concep-

* M. Marcel Riendeau est responsable de la Formation des maîtres pour le niveau collégial à l'Université de Sherbrooke et coordonnateur du projet Performa. M. Jacques Rhéaume est consultant pédagogique au Collège de Sherbrooke.

1. Conseil des universités et ministère de l'Éducation.

tuels suffisamment élaborés dans le rapport du comité de la Fédération des CEGEP sur la certification et la formation des maîtres².

Nous tenterons de légitimer l'ambition du projet avant d'en décrire l'organisation et le programme. Nous ferons ensuite état des principales réalisations à ce jour. Enfin nous terminerons par une ébauche des perspectives d'avenir qui par leur ouverture même invitent à un prolongement, à une implication de tous les intéressés.

Introduction

Si nous pouvons admettre avec Melvin W. Barnes³ que, par delà les changements d'idéologies, d'organisations matérielles, de structures administratives et pédagogiques, de théories, de méthodes et de techniques pédagogiques, «en éducation, les hommes font la différence», la *qualité de l'école* ne peut alors s'établir qu'en fonction du succès des acteurs scolaires à créer un environnement éducatif.

Il ne faudrait pas voir dans cette affirmation un plaidoyer pour l'individualisme ou pour la tradition scolaire artisanale. Il ne saurait être question non plus d'un rejet des résultats de la refonte du système scolaire ou encore des apports nouveaux des sciences de l'éducation.

Nous voulons surtout réaffirmer l'importance et l'urgence de définir des «valeurs et des finalités qui se rattachent aux expériences de l'activité éducative⁴» et en particulier aux actions de formation. Nous rappelons que si la réforme scolaire doit être complète, c'est-à-dire pratique et effective, elle s'oblige dans la même mesure à reconsidérer les conditions de réalisation des actions de formation quotidiennes, à repenser l'activité éducative en fonction de l'étudiant, à reconnaître la diversification toujours plus grande des tâches éducatives et à comprendre et faciliter le rôle de celui qui est le premier responsable de la structuration de l'environnement éducatif: l'enseignant.

Nous voilà enfin au point de départ! Mais tout n'est pas réglé pour autant. Nous venons de reconnaître qu'en éducation les hommes font la différence. Il faut donc tabler sur la différence, composer avec toutes les différences. Nous atteignons ce niveau crucial de la réforme où l'éducateur est mis en cause avec ses valeurs, ses aptitudes, ses habiletés, ses attitudes, sa mentalité, son savoir. Nous en sommes là où le progrès ne se commande plus à coup de politiques, de règles administratives ou de régimes pédagogiques.

Pour autant que nous soyons tentés d'améliorer la qualité de l'éducation en commençant par répondre aux besoins différenciés des éducateurs et dans la mesure où ces besoins s'inscrivent sous l'étiquette «formation professionnelle (psycho-pédagogie)», allons-nous succomber à la tentation réconfortante de résoudre «le problème de la pédagogie» à grands coups de formules universelles, une fois pour toutes? Nous donnerons-nous ces programmes subtilement assaisonnés d'une grande variété d'ingrédients à saveur exotique?

En répondant à ces questions par l'affirmative, Raymond Ruyer nous rappelle que l'essentiel nous échappe encore: «N'importe quelle théorie pédagogique, même excentrique, à base d'existentialisme, de structuralisme, d'anarchisme, de situationnisme, d'institutionnalisme, essayée par un pédagogue enthousiaste de son idée, paraît être toujours vérifiée... Même une pédagogie de l'indiscipline, ou une pédagogie libertaire, peut aboutir à discipliner, comme une pédagogie critique aboutit généralement au dogmatisme. Seulement, rien ne prouve qu'appliquées en grand, à tous et pour tous, de telles méthodes, sans l'effet *placebo* et surtout sans l'ardeur des premiers essais, ne puissent aboutir à des résultats déplorables⁵».

La seule issue possible, la seule chance de succès de la réforme en cours réside dans le consentement à supporter l'action éducative dans sa mouvante réalité. PERFORMA est né de cette conviction et c'est à cette mission impérieuse qu'il compte apporter sa modeste contribution.

2. *La formation pédagogique continue*, août 1973. 1^{re} partie. Ce rapport est présenté par M. Claude Fortier dans le présent numéro de *Prospectives* aux pp. 115 à 119.

3. *Designing Education for the Future* (n° 7), (Preparing Educators to Meet Emerging Needs), Morphet and Jesser, Citation Press, 1969, p. V.

4. *Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation* (1969-70), p. 72

5. *Les Nuisances idéologiques*, Calmann-Lévy, 1972, pp. 264-265.

Brève description du projet

Principales caractéristiques

PERFORMA est un projet expérimental de type recherche-action qui doit s'étendre sur une période de trois ans. D'abord conçu pour assurer la formation pédagogique des enseignants déjà en place, le projet vise également à préciser les exigences de formation pour les futurs enseignants des collèges. Il s'adresse à tout professeur, déjà à l'emploi d'un CEGEP, détenant soit un diplôme de technicien ou l'équivalent; soit un diplôme de premier cycle universitaire ou l'équivalent. Au terme d'un cycle d'activités totalisant trente (30) crédits, l'Université de Sherbrooke décerne un certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.).

Organisation

Le projet relève de la Direction générale de la formation des maîtres. Il requiert la participation des divers organismes et facultés de l'Université ainsi que la collaboration des divers collèges impliqués. Ces derniers prennent part au projet à travers l'action de leur consultant pédagogique (ou l'équivalent) qui forme avec les professeurs de l'Université affectés à PERFORMA le groupe de recherche-action (GRA). Le GRA assume quatre fonctions: coordination des activités, encadrement des étudiants, recherche et enseignement. Il appartient aussi au GRA de se donner les mécanismes de rétroaction appropriés et de contrôler l'impact de ses interventions sur la situation d'enseignement. Il rend compte de ses activités au comité d'implantation (ou de programme).

La communication s'établit entre l'Université et les collèges par l'intermédiaire d'un comité d'implantation provisoire (éventuellement comité de programme) qui regroupe trois représentants de l'Université (dont un professeur de la Faculté des arts, un professeur de la Faculté des sciences de l'éducation et un membre de la Direction générale de l'éducation permanente), trois représentants des collèges (dont deux professeurs-étudiants — l'un du secteur général, l'autre du secteur professionnel — et un responsable du perfectionnement) et le coordonnateur du projet, rattaché à la Direction générale de la formation des maîtres, président du comité.

Ce comité est au GRA ce que le législatif est à l'exécutif. C'est donc au niveau du comité que s'élaborent les politiques, les orientations et les normes relatives au projet (ex. critères de validité des activités, critères de choix et d'affectation des ressources, etc.). Le comité, qui relève provisoirement du directeur général de la formation des maîtres (éventuellement de la Commission de la formation des maîtres-CFM), voit à l'intégration des groupes représentés dans le respect des intérêts et des droits de chacun conformément à l'esprit du projet. Il assume aussi la responsabilité du contrôle (évaluation) du programme.

Programme

Le programme d'études du projet PERFORMA n'est pas préétabli. Tout en respectant les catégories du règlement n° 4, il se constitue progressivement à partir d'un processus de perfectionnement divisé en quatre phases.

Ce processus participe à la fois d'un souci de serrer de près la démarche existentielle des maîtres-en-situation d'enseignement et d'une préoccupation importante d'intégrer cette démarche de perfectionnement dans la réalité institutionnelle d'un CEGEP.

Description du processus: une démarche planifiée

- 1) Le perfectionnement des enseignants s'enracine dans un diagnostic de leur enseignement. L'enseignant est le principal agent de cette opération supervisée. A cette phase, il est à même de cerner les forces et faiblesses de son enseignement à l'aide d'une instrumentation suffisante et peut ainsi mieux préciser ses besoins de perfectionnement.
- 2) C'est également l'enseignant qui traduit, sous forme de projet, ses besoins en autant d'objectifs de perfectionnement et d'activités d'apprentissage en collaboration avec le consultant pédagogique de son collège.
- 3) L'enseignant s'engage, après autorisation du GRA, dans la poursuite des objectifs définis.
- 4) La dernière phase permet d'évaluer l'atteinte de ses objectifs et l'impact du perfectionnement sur la situation d'enseignement.

La préoccupation pédagogique sous-jacente à cette démarche est de centrer l'entreprise de perfectionnement sur la participation active des enseignants dans leur cheminement concret, en situation d'enseignement. Il s'agit d'un programme ouvert qui permet à l'enseignant de poursuivre des objectifs perçus et valorisés tout en tenant compte des ressources disponibles dans les CEGEP, à l'Université ou ailleurs.

En même temps, cette conception repose sur un souci d'ajuster le perfectionnement par rapport à son impact réel sur la situation d'enseignement et par rapport à l'apprentissage étudiant.

Évaluation

Notons enfin que le contrôle du projet se fera dans la mesure du possible conformément aux principales recommandations formulées par l'équipe chargée de l'évaluation des résultats du programme expérimental de formation des maîtres à l'élémentaire (Centre Pilote Laval)⁶.

Réalisations à ce jour

Nous avons mentionné plus haut que le projet PERFORMA était encore à l'étude. Il importe, avant de faire le bilan de ce qu'il conviendrait d'appeler une période de pré-expérimentation, de dégager les conditions précises dans lesquelles PERFORMA a fait ses premiers pas.

N'étant pas autorisé officiellement, le projet ne bénéficie d'aucun support financier. En acceptant que le projet se mette en branle, l'Université a rappelé à ses responsables que l'autofinancement était la seule base de budgétisation possible. De plus, les professeurs de CEGEP déjà engagés (ou voulant s'engager) dans le processus de perfectionnement n'ont encore aucune garantie quant à la qualification légale liée à l'approbation officielle du projet.

Les disponibilités budgétaires déterminent, la bonne volonté en moins, la disponibilité en ressources humaines. Quant au contexte politique dont la certification n'est qu'un élément, non garanti par surcroît, avons-nous besoin de préciser qu'il ne stimule guère la motivation!

Nous décrivons d'abord les premières expériences réalisées au CEGEP de Sherbrooke et nous

en dégagerons sommairement les principales conclusions. Nous terminerons cette partie en faisant brièvement état des divers travaux de recherche amorcés à ce jour.

Expérimentation partielle du processus CPEC-PERFORMA

DÉBUT D'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation du CPEC est en marche depuis septembre 1973. Dans un premier temps, elle s'est limitée à un groupe restreint d'enseignants du CEGEP de Sherbrooke et a porté exclusivement sur la phase diagnostic (Phase I) et l'amorce de la phase d'élaboration d'objectifs de perfectionnement (Phase II).

DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE

HISTORIQUE

La formulation du cadre de l'expérimentation sur la phase diagnostic origine d'une collaboration entre les responsables du programme CPEC-PERFORMA, et l'équipe PERPE-INRS. Nous avons alors pu définir les instruments principaux de l'évaluation-diagnostic et pré-expérimenter en juin dernier la pertinence et l'impact de certains de ces instruments.

EXPÉRIENCE

En septembre 1973, l'équipe PERFORMA amorçait, avec un groupe de vingt-deux (22) enseignants représentant dix (10) départements différents, la phase diagnostic par une «*session d'entraînement à l'auto-évaluation*».

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

La Session visait à habilitier le professeur à:

- a) Élaborer un diagnostic différencié de son enseignement en organisant l'ensemble des données recueillies au cours de l'évaluation de l'enseignement durant la session. Ce diagnostic devait dégager en particulier les points forts et les points faibles de son propre enseignement;
- b) Traduire le diagnostic de son enseignement en un certain nombre d'objectifs de perfectionnement à court terme ou à moyen terme;
- c) Prévoir des activités et des moyens pour atteindre ces objectifs de perfectionnement.

6. Projet CEXFORME, Sciences de l'éducation, Université Laval, Juin 1973, T. II, pp. 527-532.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Plus spécifiquement la Session visait à amener le professeur à:

- Comprendre et appliquer diverses techniques d'évaluation de l'enseignement, en particulier:

1. Une grille d'opérationnalisation des objectifs
2. La grille d'observation type Flanders
3. Le test PERPE

- Intégrer les données de l'évaluation faite à l'aide de ces techniques à celles de l'évaluation plus intuitive:

4. L'atelier d'intégration
5. Dossier-diagnostic

Le modèle d'analyse sous-jacent repose sur quatre variables importantes:

1. Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage
2. L'interaction maître-étudiant
3. La perception étudiante de la relation maître-contenu-étudiants
4. Le cadre de référence subjectif de l'enseignant

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

La première activité consistait à appliquer une grille d'opérationnalisation des objectifs de l'enseignement, élaborée par un professeur du CEGEP⁷.

Chaque participant devait appliquer cette grille à son plan d'étude, en vue de mesurer la précision, la pertinence et la clarté de ses objectifs d'enseignement et des moyens de les atteindre. La seconde activité consistait à s'entraîner à l'observation systématique de l'interaction professeur-étudiants en classe, selon la méthode et la grille de Flanders. C'est une équipe⁸ d'INRS-Éducation qui en assumait la responsabilité. Les participants interprétaient ensuite les données recueillies lors d'observations les plus représentatives possibles de leur enseignement.

La troisième activité constituait un entraînement à l'interprétation du test PERPE. Il fallait administrer le test à un ou plusieurs de ses groupes d'étudiants et interpréter les résultats. Une quatrième activité réunissait les participants en deux ateliers d'intégration, pendant *deux fins de semaine*.

7. Claire Fournier, rattachée au Service d'expérimentation du Collège.

8. Gilles Dussault, assisté de Claire Turcotte.

ne. Le but de ces ateliers était d'échanger sur les données de la Session et les expériences qu'on y vivait. Un animateur-psychologue de l'Université⁹ et le responsable de la Session¹⁰ animaient ces rencontres.

Enfin, la dernière activité exigeait de chaque participant la rédaction d'un dossier diagnostic faisant ressortir les conclusions de l'évaluation de son enseignement et permettant de les traduire en objectifs de perfectionnement. Chaque participant rencontrait le responsable de la Session dans une entrevue qui, à partir du dossier, visait à préciser des moyens pouvant favoriser l'atteinte des objectifs déterminés.

FORMULES PÉDAGOGIQUES

Les formules pédagogiques de la Session comprenaient:

- du travail personnel supervisé
- des activités en groupes de tâches
- des exposés en petits ou grands groupes
- des entrevues individuelles.

QUELQUES CONCLUSIONS

La Session confirme l'à-propos des éléments suivants:

- A) *L'utilisation complémentaire de plusieurs instruments de mesure.* L'observation directe de ce qui se passe en classe, un questionnaire sur les perceptions étudiantes et l'opérationnalisation de ses objectifs permettent de détailler un profil différencié et plus consistant de son enseignement;
- B) *La nécessaire complémentarité des données objectives et de celles issues de la subjectivité.* Évaluer son enseignement n'a de sens que si cet effort se situe dans l'attitude critique et lucide de l'enseignant et dans la confrontation de l'évaluation spontanée et des données objectives;
- C) *La valeur instrumentale des techniques d'évaluation.* Les techniques d'évaluation sont des moyens qui prennent une place importante en fonction d'un projet de développement de l'en-

9. Denis Gagné.

10. Jacques Rhéaume.

seignement et d'une préoccupation en ce sens. S'évaluer constitue une dynamique beaucoup plus engageante que le seul fait de mesurer son enseignement.

La Session permet également de dégager certaines lacunes importantes.

- A) *L'instrumentation disponible pour évaluer son enseignement est restreinte et déficiente.* Les participants ont vite constaté par eux-mêmes les limites du questionnaire d'attitudes, de la grille d'observation, de la grille d'objectifs. Un besoin s'est aussitôt fait sentir: utiliser une plus grande diversité d'instruments. Nous ne sous-estimons toutefois pas la difficulté de construire des instruments valides et pertinents pour mesurer adéquatement la situation d'enseignement;
- B) *L'évaluation de l'enseignement est une opération coûteuse.* Recueillir des données plus objectives exige une préparation et un travail qui prend beaucoup de temps. Le caractère partiel et inadéquat des techniques rend la tâche encore plus onéreuse;
- C) *L'évaluation de l'enseignement n'est pas une opération accomplie une fois pour toutes et de la même façon pour tous.* La Session a permis à certains participants d'accéder à un diagnostic assez poussé et significatif en termes de perfectionnement.

Elle n'a fait que susciter chez d'autres un goût plus prononcé d'évaluer plus à fond leur enseignement et/ou de se perfectionner sans pour autant définir ou prévoir des objectifs clairs et significatifs.

La Session confirme globalement la pertinence et l'utilité d'une phase évaluation-diagnostic au début d'un projet planifié de perfectionnement. Elle permet également de faire saisir toute la complexité du processus de l'évaluation de son enseignement et de tenir compte des démarches variées de chaque enseignant. S'il est vrai qu'il n'est pas de perfectionnement planifié sans évaluation de son enseignement, cette évaluation est à reprendre constamment et se fait aussi en se perfectionnant effectivement: l'action apporte les données nouvelles qui viennent enrichir les premiers diagnostics. Il faut se méfier d'un modèle linéaire qui accorderait à l'antériorité chronologique du diagnostic une valeur absolue.

LES DÉBUTS DE LA RECHERCHE

Une recherche de type recherche-action est en cours portant sur l'expérience que nous venons de décrire. Ses conclusions viendront compléter celles plus impressionnistes dont nous venons de vous faire part¹¹.

En vue de fournir à la phase diagnostic une instrumentation complémentaire, il nous est apparu opportun de nous associer à INRS-Éducation pour la réalisation d'instruments spécifiques d'évaluation (stages, laboratoires, travail en équipe). Les banques d'items sont constituées et les travaux se poursuivent sous la direction de François Gagné¹².

Nous avons entrepris deux revues de littérature: l'une sur la recherche-action, l'autre sur le «in-service education». Ces travaux qui nous permettront d'alimenter l'aspect théorique du projet ont été réalisés à même le solde d'une aide financière consentie par le ministère de l'Éducation à l'Université de Sherbrooke (1972-1973) dans le double but d'engager un responsable de la Formation des maîtres pour le niveau collégial et de préparer un projet à être soumis aux autorités compétentes.

Signalons enfin que l'Institut des collèges communautaires du Canada, qui tiendra sa prochaine session d'été au Centre d'Art d'Oxford (du 9 au 28 juin 1974), nous offre une occasion exceptionnelle d'expérimenter plus avant le modèle PERFORMA. Cette session, qui a pour thème *Apprendre à être: pour une éducation centrée sur la personne*, reprend de façon condensée le même processus de perfectionnement que PERFORMA. Elle permettra d'examiner certaines alternatives à l'application de ce processus tenant compte de contraintes possibles qui se poseraient dans différents milieux en termes de temps, de disponibilité et d'homogénéité de clientèle, des ressources humaines, matérielles et financières, etc. Nous pourrions ainsi poursuivre notre but qui est d'analyser la «transférabilité» du modèle et ses diverses possibilités d'implantation et de généralisation¹³.

11. Travail dirigé par Jacques Rhéaume.

12. Chercheur à l'INRS-éducation.

13. Il est essentiel de faire cette étude préalable à l'intérieur d'un projet ouvert et destiné à l'ensemble du réseau post-secondaire.

Perspectives d'avenir

A court terme (printemps-été 1974), et dans le respect des contraintes déjà identifiées, nous sommes à planifier la tenue d'activités donnant suite à la phase diagnostic.

Toutefois, à plus long terme, l'avenir du projet se lie à des conditions essentielles de réalisation: l'octroi d'un support financier convenable et une reconnaissance officielle pour fins de certification.

Désertant le cadre immédiat de PERFORMA, nous proposons quelques hypothèses de travail qui sont de l'ordre des conditions à développer, ou tout au moins à considérer, dès le moment où l'application et la généralisation d'un modèle de formation pédagogique continue sont projetées. Nous croyons utile et à propos de jeter les premiers jalons d'une telle entreprise qui s'inscrit d'emblée dans la perspective de l'éducation permanente.

Conditions à développer au niveau CEGEP

- que le perfectionnement soit intégré à la tâche normale de travail;
- qu'on envisage d'autres critères de promotion que celui de la scolarisation ou du «vieillissement»;
- qu'on formule des alternatives au mode de rémunération actuel: (mérite, performance, etc.);
- que le collège voie à la coordination et à la planification de l'ensemble du perfectionnement en fonction des objectifs généraux du collège, des objectifs spécifiques à chacun des groupes de personnel et des objectifs personnels et professionnels de chacun des individus;
- que le personnel des collèges soit associé à la définition et à la réalisation de son projet de perfectionnement pour mieux assurer la continuité et la pertinence de ce perfectionnement;
- que le collège et le syndicat coordonnent leurs efforts dans la détermination du plan de développement institutionnel et professionnel.

Conditions à développer au niveau universitaire

- que la «formation des maîtres» comme préoccupation et programme d'action bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle non équivoque

pour se défaire de sa position de quasi-marginalité actuelle (ex. création d'un organisme responsable *exclusivement* de la formation des maîtres);

- qu'en ce sens, l'université traduise dans ses politiques, ses objectifs et l'esprit de son organisation ses intentions précises en matière de perfectionnement et de formation de maîtres;
- que l'université, de manière impérative, amène les «unités académiques» (départements, facultés ou autres), appelées à conjuguer leurs services avec «l'organisme responsable de la formation des maîtres» (faculté, famille, direction générale ou autre), à définir leur développement en termes d'une double finalité: discipline pure (recherche-enseignement-spécialisation) et savoir appliqué (didactique et toutes les sciences contribuant à former le praticien de l'éducation);
- qu'en conséquence, dans la mesure où les ressources humaines relèvent *de jure* des «unités académiques» (pour des raisons d'économie ou autres), l'université redéfinisse les pouvoirs et les droits d'accès à ces ressources en fonction du principe de la double finalité afin de permettre à «l'organisme responsable de la formation des maîtres» l'autonomie indispensable à la poursuite de ses objectifs spécifiques.

Ces diverses conditions ne couvrent pas tous les aspects de l'entreprise de perfectionnement. Elles permettent tout au plus d'en soupçonner la complexité. D'une part nous dégageons la nécessité pour les collèges de se constituer en «système demandeur»¹⁴ bien structuré (malgré le tiraillement des intérêts personnel, institutionnel, syndical, politique, etc.), et d'autre part, nous soulevons la difficulté pour l'université de se constituer en «système ressource»¹⁴ adéquat pouvant répondre aux exigences de son nouveau mandat: formation et perfectionnement des maîtres.

Nous croyons qu'une telle approche mérite d'être développée au profit de la formation pédagogique continue. Elle permettrait d'articuler de façon opérationnelle les éléments pertinents d'un système-réseau de perfectionnement des maîtres de niveau collégial. ▼

14. Voir l'application que G. Pineau fait de l'approche systémique à l'éducation: *Rôle et système nouveaux en éducation*, Service d'éducation permanente, Université de Montréal, Août 1973.